

INSPE de Bretagne

Master MEEF 1

Parcours Arts Plastiques

Travail d'Etude et de Recherche

Judith Bedouet & Antoine Fouyet

Des dispositifs étonnants au service de la pédagogie

6 mai 2024

Tuteur INSPE : Pascal Bertrand

SOMMAIRE

Introduction.....	2
I - L'étonnement lors des différents temps d'un cours.....	2
A) Débuter un cours en convoquant un élément extérieur aux arts plastiques... 2	
- Un musée surprenant	
- Paysage brisé	
- Tous en rythme !	
B) Une restitution ouverte sur l'extérieur..... 5	
- Mon crayon danse sur la feuille	
- Un format surprenant à exposer	
II - La flexibilité de l'espace d'apprentissage, qui s'adapte à une intention.....	8
A) L'aménagement de l'espace de la salle d'arts plastiques..... 8	
- "Il est possible de sculpter l'air"	
- Combat invisible	
- Tous en rythme !	
B) La classe dehors..... 10	
- Mon crayon danse sur la feuille	
- Paysage brisé	
III - L'encouragement des interactions.....	12
A) Faciliter les échanges entre les élèves..... 12	
- Mon crayon danse sur la feuille	
- Pratiques protocolaires	
- Un format surprenant à exposer	
B) Faire le lien avec d'autres disciplines..... 14	
- Tous en rythme !	
- Dictée de paysage	
Conclusion.....	16

Une séance d'arts plastiques se compose de différents moments, qu'il faut penser de manière modulable. Ce constat évoque un schéma de cours en mouvement perpétuel, que Christian Vieaux valorise. Ce processus peut notamment s'effectuer par l'apport de nouvelles pédagogies. En repensant à notre situation de collégien.ne, nous relevons que les moments les plus marquants étaient ceux où les dispositifs étaient les plus surprenants, à l'image de productions à grande échelle, de réalisations à l'extérieur de la classe ou encore de travaux de groupe autour du stop motion. Depuis notre point de vue de futurs professeur.es et au regard de ces souvenirs qui nous ont marqués, nous pensons que cette approche d'enseignement présente un réel intérêt pour les élèves. En situation de stage, nous avons orienté le déroulé de nos cours de manière à susciter l'intérêt de l'élève par la surprise. Ainsi, nous allons désormais centrer notre réflexion sur l'étonnement au travers de la modification des ressources et des modalités d'enseignement, en cherchant à étudier quels pourraient être leurs intérêts pédagogiques.

Avant de se pencher sur ces éléments, nous nous sommes posés plusieurs questions à ce sujet : quels sont les apports pédagogiques de situations inhabituelles, et comment se mettent-ils en place ? Quel serait le rôle de la surprise, de l'étonnement ? Quel est l'intérêt de modifier l'environnement de travail de l'élève au service d'une intention ? Pourquoi aller dehors ? Comment un espace de travail peut-il modifier les productions des élèves ? Comment adapter un espace à une pratique et à l'interaction entre les élèves ? Pourquoi sortir de la classe ? Cet ensemble de questions nous amène à nous demander de quelles manières un dispositif de cours étonnant peut-il s'appuyer sur une approche distrayante pour servir des apports pédagogiques ?

Pour étayer nos propos, nous allons nous appuyer sur les pédagogies actives où l'apprenant.e est sollicité.e, ainsi que sur les écrits de Philippe Meirieu, Joris Thievenaz, Elise et Célestin Freinet, Hameline ou encore Matali Crasset.

Dans un premier temps, nous verrons que l'étonnement peut être récurrent dans un cours et qu'il s'organise à différents moments de la séance, que ce soit pour débiter un cours ou pour le clôturer. Ensuite, nous verrons qu'au-delà des différentes temporalités d'un cours, des changements peuvent aussi s'effectuer en repensant les espaces au service d'une intention. Nous verrons enfin que cela encourage les interactions entre les élèves mais aussi entre les enseignants, dans le but de servir des apports pédagogiques.

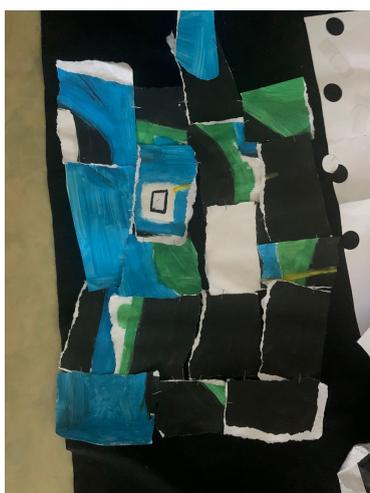
I - L'étonnement lors des différents temps d'un cours

L'étonnement peut, dans un premier temps, s'organiser lors des différents temps d'un cours, que ce soit pour le commencer ou pour ouvrir la restitution des travaux des élèves sur l'extérieur.

Tout d'abord, au même titre que Christian Vieaux invite à déconstruire le schéma incitation/consigne/contraite en dialoguant avec les élèves autour d'une œuvre par exemple, une séance peut débiter par la convocation d'éléments extérieurs aux arts plastiques. L'objectif affiché est alors "d'encourager un recommencement de pensée chez l'apprenant" (L'étonnement, ressource pour l'apprentissage au travail et en formation, Joris

Thievenaz, dans *Travail et Apprentissages 2016, n° 17*). Lors d'un cours intitulé "Un musée surprenant" où des élèves de 6ème étaient plongés dans une narration, de nombreuses œuvres ont été montrées dès le début du cours. Un rôle d'architecte était en effet attribué aux élèves afin qu'ils construisent un nouveau musée. Après avoir consulté ce qui existait déjà (un grand nombre d'images d'architectures projetées), le but était de réaliser la maquette de leur future construction. Ce dispositif a capté l'attention et la curiosité des élèves, les amenant à poser des questions pour mieux comprendre les bâtiments étonnants sous leurs yeux.

Laisser entrer, au sein des arts plastiques, des éléments qui sont à priori extérieurs à la discipline peut faire office de relance. C'est notamment le cas d'une séquence où la première séance était consacrée à la peinture d'un paysage, avant un deuxième cours qui était entamé par un tirage au sort. Un papier contenant un mot était en effet attribué au hasard aux élèves, dans la dynamique d'un jeu. Le mot désignait une action à appliquer au paysage pour le décomposer ("découper", "déchirer", "perforer" ou encore "plier"). Puis, un deuxième temps de pratique était lancé où les élèves devaient recomposer une nouvelle image surprenante à partir des fragments obtenus, en veillant à ne pas en jeter. Là encore, le verbe d'action était attribué au hasard ("coller", "scotcher", "tresser" ou encore "agrafer"). Cette situation de jeu, qui n'est pas sans évoquer l'esprit de Fluxus ou du surréalisme, plonge les élèves dans un suspense. En effet, nous avons constaté un engouement certain lors de la découverte des mots, que ce soit par l'agitation ou les indicateurs verbaux. Plusieurs élèves comparaient rapidement leur mot avec leurs voisin.es, ce qui provoquait de la joie ou de la déception selon la difficulté que l'élève projetait sur le mot obtenu. Le recours au hasard permet d'éviter les potentiels mécontentements dûs à l'attribution des mots par l'enseignant.e, mais aussi les hésitations et les choix de facilités dans le cas où les élèves auraient choisi eux-mêmes leurs mots. Ce dispositif permet également de relancer l'activité réflexive par l'inattendu, "l'étonnement devient alors une ressource à disposition du formateur pour faire surgir la nouveauté et relancer le goût pour l'exploration chez autrui" (Joris Thievenaz).



Exemples de travaux d'élèves : malgré la réticence affichée par les élèves à l'idée de détruire leur peinture, un certain plaisir s'est dégagé ensuite lors de l'assemblage des fragments, à l'image de ces productions qui jouent sur des juxtapositions et superpositions de formes et de couleurs.

Dans une autre séquence intitulée “tous en rythme !”, le cours commence et se déploie autour de l’écoute de morceaux de musique. Cette piste de recherche se déroule en deux séances. La première consiste à écouter trois musiques différentes, les unes après les autres, en dessinant sur une feuille. Pour chaque feuille et pour chaque musique, l’élève choisit le.s feutre.s qui correspondent à son interprétation du morceau. Il est demandé à l’élève de laisser la musique diriger son tracé de manière abstraite pour libérer son geste. A la suite d’un bilan collectif, l’élève découvre les différentes caractéristiques d’une musique (instruments, sons, rythmes, mélodies, silences) qui offrent autant de lectures différentes que d’individus en fonction de leur ressenti. La deuxième séance axe le travail autour du rythme. En réécoutant une des trois musiques de la séance précédente, l’élève cherchera à retranscrire le rythme de la musique au travers de formes en pâte à modeler. Pendant la verbalisation, l’élève constatera une nouvelle fois l’importance d’affirmer sa personnalité au travers de sa vision des choses qui lui ont permis de choisir ses éléments plastiques. En observant les écarts entre son travail et celui de ses camarades, il réussira à établir des significations communes au travers des formes employées. Ainsi il sera par la suite en mesure de pouvoir, à sa manière, interpréter musicalement le travail d’un camarade, qu’il verra comme une partition.



Exemples de productions en volume des élèves : dans ce travail, il est demandé aux élèves de ne pas tenir compte de la couleur mais bien des formes données à la matière. La feuille n’est présente qu’en tant que support. Cette recherche en volume faisant suite à la première séance en dessin, montre que les élèves ont davantage réussi à s’approprier une seule musique plutôt que plusieurs et que cette deuxième demande est plus à leur portée.

Cette proposition musicale de travail suscite l’étonnement de l’élève qui remet en question ce qui était jusque-là, pour lui, acquis. C’est en tout cas ce que Joris Thievenaz nous propose comme définition de l’étonnement. C’est cet élément inattendu qui permettra à l’élève d’être dans une dynamique active de recherche, lui permettant ensuite une meilleure acquisition du travail car comme le dit John Dewey “où il y a étonnement, il y a désir d’expérience (et) seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l’acquisition des premiers faits sur lesquels pourra se baser le raisonnement”.

D’autre fois c’est l’utilisation d’un nouvel élément plastique qui vient déstabiliser l’élève pour le rendre acteur de sa réflexion. Cela a notamment été le cas dans cette même séance, lorsque les élèves ont manipulé de la pâte à modeler. Dans le même but pédagogique, ils auraient pu expérimenter le rythme, en volume, avec de l’argile. Par souci d’économie et de gain de temps (plus facile à manipuler et moins salissant) c’est ce matériau qui a été employé. En début de séance, la présentation de cet élément plastique a suscité l’étonnement des élèves. Le constat s’est fait par leur réactions vives et spontanées. Comme l’énonce Joris Thievenaz, il y a des indicateurs de l’étonnement, qui montrent que l’élève est sensible à ce lancement de cours. Au travers des mots employés “trop bien”,

“mais on n’est pas en maternelle”, “c’est bizarre d’utiliser ça en art plastiques”, les élèves font part de leur étonnement dans un discours oral spontané exprimant un écart avec leurs connaissances. Passé cet indicateur lexical, davantage démonstratif, on remarquera également les élèves employant des remarques corporelles, posturales ou micro-faciales, montrant qu’iels restent perplexes ou incrédules. De par ces réactions, on remarque que l’élève est étonné.e mais on constatera par la suite qu’iel n’est pas surpris.e. Comme le dit Philippe Meirieu “éduquer et former requiert, l’attention à ce qui met l’intelligence en mouvement”. Dans cette séance, une partie seulement des habitudes de l’élève sont basculées afin qu’iel reste dans l’étonnement, sans basculer dans la surprise iel reste acteur. En effet, apporter des changements trop importants serait contre productif car comme le dit Philippe Meirieu “l’étonnement vient toujours à bas bruits, avec un froncement de sourcil ou un léger mouvement de tête. Ce n’est pas vraiment un réveil en fanfare, plutôt un léger clignement de paupière (...) Contrairement à l’étonnement médiatique, il ne nous cloue pas sur place”.

Ainsi, il est possible d’organiser des changements pour débiter un cours, notamment en convoquant des éléments extérieurs aux arts plastiques, tels que le jeu ou la musique. Il est également souhaitable de penser la fin d’un cours par le prisme de l’étonnement.

La fin d’une séance peut offrir de la visibilité aux travaux des élèves. Elle s’ouvre sur l’extérieur, valorisant par cette occasion les productions. Le caractère surprenant est alors principalement réservé aux autres élèves et aux adultes de l’établissement. Dans une séance intitulée “mon crayon danse sur la feuille”, nous avons pu observer des échanges très enrichissants pour chacun.e. Cette séance est la deuxième d’une séquence sur le mouvement. Elle fait suite à un travail de recherche sur comment représenter un sujet en mouvement dans une image fixe. Après avoir cherché à mettre un élément en mouvement, les élèves doivent cette fois chercher à intégrer leur propre mouvement dans une production plastique. Pour ce faire iels travaillent tous au sol, avec des pastels gras de différentes couleurs qu’iels doivent manipuler sur une bande commune de papier, qui mesure 25 mètres de long. Dans un deuxième temps, la recherche plastique continue dans une seconde manipulation en venant estomper le pastel. Pour des raisons pratiques d’espace et afin que l’élève soit plus libre dans ses mouvements, le travail se déroule à l’extérieur de la classe, dans la cour.



1ère phase de recherche : pastel gras seulement. Élément de pratique proposé dès la première version de cours.



Élèves en situation de pratique. Cette posture est plus favorable à la libération du geste, pour la première version de cours, aucune posture n'était imposée et les élèves ne savaient pas comment réagir.



2ème phase de recherche : estompage aux doigts élément de pratique proposé à la deuxième version de cours permettant aux élèves de comprendre que lorsqu'il y a deux actions différentes visibles, il y a du mouvement

Après avoir vu travailler les élèves dans cet environnement, l'idée vient alors d'exposer leur travail dans ce même espace. Il est alors décidé de coller la bande de papier au sol et d'y apposer l'intitulé de la séance "mon crayon danse sur la feuille". Lorsque les élèves, en sortant de cours, découvrent cette installation, leur étonnement se fait ressentir. Le travail sort de la salle d'arts plastiques et s'expose dans un espace de projection. Le regard de l'ensemble des acteurs de l'établissement se tourne alors vers un élément commun, parmi plusieurs, qui suscite la curiosité et amène des interrogations. L'aménagement de l'espace impose un cadre qui détourne des habitudes et suscite l'étonnement, comme le dit Hameline "ne confondons pas. L'étonnement n'est pas la surprise (...) Pour être étonné, il faut non seulement que ces vivants soient surpris, mais aussi qu'ils soient dérangés dans leurs certitudes, que soient mises à mal leurs conceptions, que soient bousculées leurs représentations habituelles par nécessité." En effet, c'est ce qui s'est produit ici lorsque les membres du collège se sont retrouvés face à une production artistique au sol. Ils ont été étonnés dans un premier temps que celle-ci ne soit pas présentée dans la salle d'arts plastiques et dans un deuxième temps au mur. Leurs espaces de vie et de passage s'en trouvent changés, le travail a suscité leur attention. Comme le suggère Matali Crasset dans le projet "Blé en herbe", présenté au sein du document TraAM 2018-2019, qui interroge la plasticité de la salle d'arts plastiques, faire classe dehors c'est aussi avoir l'ambition que les productions des élèves soient données à voir au-delà de la galerie d'art à vocation pédagogique de l'établissement. L'envie, c'est de faire entrer les parents et les membres extérieurs, dans le collège, au moins par le regard. Le but d'un accrochage extérieur est de faire vie avec et de constater les rapports qui peuvent être construits au travers de ce qui est donné à voir. Il faut faire apprécier la créativité qui s'y épanouit. C'est un bon moyen aussi d'appréhender le degré de compréhension et d'autonomie des élèves en observant leurs échanges. Les espaces sont alors repensés de manières polyvalentes dans l'aspiration d'une autonomie pédagogique, d'une relation travail / détente, d'un dispositif de réaction (ne pas anticiper mais faire en fonction des élèves) et d'une participation collaborative ou individuelle.

La valorisation des travaux des élèves peut aussi s'effectuer au sein de la classe, à l'exemple d'une séquence-séance qui s'appelle "Un format surprenant à exposer". Il s'agit d'un cours sur l'exposition en 5ème, par l'axe du *in situ*. Au cours de celui-ci, une bande de papier de 3 cm de largeur par 42 cm de longueur est distribuée, ce format surprenant s'adapte plus facilement à l'espace et remet en question les stéréotypes en parallèle, à savoir les formats industriels. Il est radicalement différent de travailler sur un format aussi allongé et ce constat a été relevé lors de la pratique. Ainsi, il est proposé aux élèves de dessiner sur cette bande de papier, en pensant à un espace de la classe dans lequel la production sera accrochée à l'issue du temps de pratique. Il n'est pas habituel de travailler en s'adaptant à un espace, cette contrainte change ainsi la pratique et permet de voir la classe différemment, comme support de travail. Cette démarche prend de la profondeur au moment où tous les travaux sont exposés dans l'espace. Suite à l'accrochage, un tour d'horizon au cours duquel chaque élève désigne l'endroit choisi est effectué. Ce temps prépare l'initiation à la visite d'exposition qui se déroule ensuite. En effet, une visite générale de l'exposition est réalisée avec la classe en fin de séance. Elle permet au groupe de vivre un même déplacement, d'observer successivement toutes les réalisations et de réfléchir aux choix des autres quant à l'emplacement sélectionné, en vue d'un temps de verbalisation à venir. Les liens entre l'espace et le dessin y seront interrogés. Il est ainsi valorisant pour les élèves d'exposer un travail, même à cette échelle minime et de faire une exposition ensemble à l'échelle d'un groupe. L'étonnement peut aussi intervenir dans le remaniement du dispositif habituel de verbalisation où tout le monde se rassemble autour d'un même point, une table par exemple. Ici, les élèves sont répartis dans tout l'espace, à côté de leur travail. L'inconvénient majeur se trouve donc dans l'inaccessibilité de la globalité des productions, une attention soutenue est ainsi nécessaire lors de la visite de l'accrochage afin de retenir les travaux des autres. Pour l'enseignant.e, il est plus difficile de mobiliser l'intérêt des élèves au profit d'une mise en contexte du travail, d'un nouveau regard sur l'espace de la classe et d'un changement dans les habitudes.



Exemple de réalisation : ici, l'élève prolonge le réel en s'inspirant du format, il tire donc partie du lieu d'exposition qu'il a choisi pour guider son travail et donner du sens à son dessin.

Ainsi, nous avons vu que l'étonnement peut s'organiser lors des différents temps d'un cours, que ce soit pour le commencer ou pour ouvrir la restitution des travaux des élèves sur l'extérieur. Une séance peut en effet débuter par la convocation d'éléments extérieurs aux arts plastiques, tels que le jeu ou la musique, mais il est également possible de penser la fin d'un cours en offrant de la visibilité aux travaux des élèves. Cela peut passer par une exposition au sein même de la classe ou à l'extérieur, dans la cour par exemple, ce qui valorise les productions. Les dispositifs mis en place au cours des séances amènent souvent à repenser l'organisation des espaces d'enseignement.

II - La flexibilité de l'espace d'apprentissage, qui s'adapte à une intention

Dans un second temps, nous allons aborder la flexibilité de l'espace d'apprentissage, qui s'adapte à une intention, que ce soit dans l'aménagement de l'espace de la salle d'arts plastiques, qui conditionne la pratique, ou dans la volonté d'emmener les élèves dehors. L'espace extérieur était auparavant considéré comme un espace de travail et de labeur, du fait des travaux agricoles. Aujourd'hui, les espaces sont inversés, le travail se confine souvent dans des lieux intérieurs et le dehors est considéré comme un environnement de loisirs. C'est sans doute pour cette raison que les élèves, autant que l'enseignant.e, ressentent le besoin de faire classe dehors et en expriment une certaine joie. Dans un cadre pédagogique, nous distinguons 3 types d'espaces : le couloir et l'ensemble des bâtiments attenants à la classe, la zone hors des bâtiments mais dans l'enceinte scolaire (la cour de récréation) et l'étendue hors de l'établissement (plus proche du lieu d'habitation et de vie des élèves). A ce propos, Philippe Meirieu parle de faire attention au quotidien des élèves dans son ouvrage *Apprendre de la ville*.

D'abord, l'espace de la salle d'arts plastiques peut s'aménager au fil des séances selon l'objectif de l'enseignant.e. Il est important de penser dans un premier temps à une optimisation des efforts afin d'éviter un épuisement, en engageant les élèves dans le processus (aide pour transporter du matériel, emmener des chaises, déplacer les tables etc). Cette requête auprès d'une classe peut être présentée sous l'angle du privilège accordé par le.la professeur.e aux élèves, celui d'un cours différent et souvent attractif. Un espace avec du mobilier adapté et léger est donc également préférable, comme le soulignent les ressources "Repenser les espaces scolaires pour favoriser les apprentissages et le mieux vivre ensemble" ainsi que le document Eduscol "Conseils et préconisations pour l'aménagement des salles d'arts plastiques et leurs locaux annexes au collège". Le premier document insiste sur les apports pédagogiques d'un espace qui faciliterait l'accompagnement des élèves, plutôt que l'affront. Les espaces flexibles s'adaptent également plus facilement aux différents médiums. Enfin, un but à atteindre avant la fin de la 3ème serait que les élèves modulent eux-mêmes leurs espaces en fonction des propositions du.de la professeur.e.

Lors d'un cours nommé "Combat invisible", nous avons déplacé les tables et chaises afin de modifier la posture de travail des élèves. En effet, il leur était proposé de travailler au sol sur une grande feuille par personne, afin de libérer leurs gestes ou du moins de le déployer à une échelle plus grande. L'accueil du groupe dans un espace vidé constitue déjà une première étape de l'étonnement car l'habitude de s'installer à une place réservée, de poser son sac et d'enlever son manteau est remise en question. Un temps d'adaptation généralement bruyant se déroule ensuite et les premières paroles de l'enseignant.e face à la classe sont intrigantes : la différence est donc déjà installée.

Ces enjeux (le besoin d'un espace vide par exemple) sont similaires à un autre cours appelé "Il est possible de sculpter l'air", en référence à la citation d'Henry Moore. Le déplacement des tables et chaises a également eu lieu lors de cette séance. Il a été présenté à une classe de 3ème une technique pour rouler des feuilles de papier journal afin d'obtenir de fines baguettes. Cette transformation d'un matériau connu, qui lui confère une autre

matérialité, a donc déjà repoussé les limites de l'utilisation du papier en informant les élèves d'une nouvelle possibilité. Cet élément est conforme à la remise en question avancée par Joris Thievenaz : "Envisager l'étonnement comme un processus de remise en question des allant-de-soi, est l'occasion de ne pas confondre cette dynamique réflexive avec l'émotion". La demande était de réaliser, par groupes, une sculpture qui intègre le vide, qui l'utilise comme matériau, en scotchant les baguettes entre elles. Pour ce faire, un grand espace vide était nécessaire afin de permettre des réalisations de grandes dimensions. Tout le mobilier a donc été repoussé contre les murs pour permettre un travail au sol, l'espace est devenu modulaire et adapté aux besoins. Trois groupes ont également travaillé dans le couloir, l'espace d'enseignement s'est alors étendu hors de la classe. Les élèves n'ont que très peu l'habitude de travailler à l'échelle du corps, la proposition invitait ici à une pratique tridimensionnelle de grande taille. La disposition de la classe a ainsi favorisé les apprentissages, et notamment ceux autour de l'écart entre le projet et la réalisation. Du fait des grandes dimensions, de nombreuses propositions ne tenaient pas debout ou n'étaient pas assez solides, alors que le problème ne se serait pas posé à l'échelle d'un travail sur table par exemple : repenser l'espace permet ainsi aux élèves de se poser d'autres questions et de faire face à de nouvelles situations. Joris Thievenaz rappelle que " lorsque les anticipations de l'acteur ne sont plus valides, lorsque le réel résiste, alors survient l'étonnement et à travers lui l'occasion d'envisager la situation sous un jour nouveau". Dans ce cas précis, les élèves n'ont pas pensé l'aménagement car ce dernier a été guidé par le professeur.e, mais il est également possible de penser les espaces avec les élèves, comme le souligne Matali Crasset dans le projet "Blé en herbe". Enfin, nous avons observé un effet général sur l'envie et la motivation. Une grande majorité du groupe a pris plaisir à sculpter, l'indicateur principal étant la difficulté à stopper le temps de pratique, les élèves ne voulaient pas s'arrêter. Il semble essentiel de créer de bons souvenirs de fin de collège quand on sait à quel point cela impacte la suite de la scolarité et le sentiment de compétence. Au cours d'une scolarité, les projets différents, à l'extérieur ou encore au long cours sont des souvenirs qui restent marquants, plastiquement et humainement. Un dernier point à souligner dans cette séance serait le rapport aux autres, qui entre en jeu dès qu'un travail de groupe est lancé. En effet, certain.es élèves scotchaient, d'autres maintenaient : une entraide s'est donc rapidement mise en place par la communication, ce cours a ainsi contribué au développement des compétences psychosociales.



Exemple de réalisations : ces images mettent en lumière la coordination des groupes pour donner forme à leur idée, l'impact du travail en grande dimension sur le maintien au sol et la manière dont les lignes intègrent le vide dans des productions abstraites ou figuratives.

Ces mêmes compétences psychosociales peuvent être développées lors de la verbalisation. A l'issue de la première séance de la séquence "tous en rythme !", l'aménagement de la salle a été revu dans ce but. En effet, les élèves ayant travaillé à partir de trois morceaux de musiques différents, l'espace a alors été organisé en trois pôles distincts. Toutes les tables ont été regroupées en trois îlots, permettant d'accueillir les productions regroupées par musique. Cette mise en place a suscité l'étonnement de l'élève, plus habitué.e à une verbalisation regroupant tous les travaux ensemble autour d'un seul espace de regard. Cet élément inattendu, comme le souligne Joris Thievenaz dans "l'étonnement, ressources pour l'apprentissage au travail et en formation", relance l'activité réflexive dans une optique de recherche et de développement des pratiques pédagogiques. En déambulant de tables en tables, l'élève entre dans une nouvelle dynamique d'observation et de comparaison des réalisations, qui le pousse d'une nouvelle manière à être acteur de son travail pour chercher autrement à mettre des mots dessus.

Ainsi, la classe peut s'aménager différemment selon l'objectif de l'enseignant.e, qui est propre à chaque séance. Dans les exemples ci-dessus, le besoin d'espace vide a parfois conduit à étendre la pratique jusqu'au couloir, c'est-à-dire vers le dehors.

Ensuite, la classe dehors peut être un facteur de libération du geste. D'abord, l'élève se sentira davantage épanoui.e dans un lieu ouvert tel que celui de la cour de récréation. L'air, les éléments de nature et la météo sont autant de facteurs qui modifient la perception de l'espace environnemental de l'élève, l'encouragent à adopter une autre posture de travail. Dans *Motivation et réussite scolaire*, Alain Lieury et Fabien Fenouillet parlent de la motivation interne, propre à l'élève et variable selon les incitations et les moments de la journée notamment, et la motivation externe relative à l'environnement qui l'entoure. Être dans une position de recherche en extérieur, dans un nouveau lieu géographique, c'est dessiner le monde autrement. Quelque soit l'approche pédagogique du cours, en amenant sa classe à l'extérieur, l'enseignant.e invite au voyage et incite ses élèves à définir d'une nouvelle manière le dehors en adaptant leurs espaces et conditions de travail. Philippe Meirieu nous dit qu' "éduquer et former requiert l'attention à ce qui met l'intelligence en mouvement". Par cette dynamique nous pouvons logiquement rapprocher ces propos de la séance "mon crayon danse sur la feuille", évoquée précédemment, qui questionne la place du mouvement dans une représentation artistique. En effet, dans un travail au sol et sur une bande de papier de 25 mètres de long, les élèves voient automatiquement leur environnement de travail se modifier. Par des réactions d'élèves telles que "c'est comme si ma table était au sol sans pieds" ou "on dirait qu'on a tous collé nos feuilles les unes à la suite des autres", on comprendra que l'élève se base sur ses acquis pour mettre son intelligence en mouvement dans le but de s'adapter à cette nouvelle proposition.

Au-delà de l'espace et de la posture de travail, c'est aussi le support qui devient surprenant. Au contraire de ce à quoi ils sont généralement habitués, travaillant sur une longue bande de papier, le groupe réalise une production commune en collaboration. Les élèves sont alors dans des conditions de travail qui ne relèvent ni de la possession ni de la maîtrise mais plutôt de l'expérimentation et du lâcher prise. Comme le souligne Spinoza, passé l'étonnement de ce qui est donné à voir, l'intelligence (de l'élève) se saisit d'un monde

compréhensible (familier). Cette capacité d'adaptabilité de l'élève, montre une volonté de l'enseignant de bouleverser les conditions pédagogiques de recherche et implique une nouvelle réflexion de l'élève qui, acteur de sa pensée et de sa pratique, apprend autrement. Passé cette étape de travail, l'enseignant pourra évoquer avec les élèves la pratique du dripping de Jackson Pollock, expliquant qu'avec d'autres médiums le geste peut se libérer autrement. La place de la référence est d'ailleurs à repenser dans son mode de présentation. Par exemple, une image imprimée, une carte postale ou encore une tablette numérique peuvent être des supports à convoquer.

Pour surprendre autrement les élèves, il est aussi possible de modifier l'espace d'apprentissage de la classe en la plongeant totalement dans le noir pour proposer une nouvelle pratique. Dans le but de mettre l'élève en mouvement pour le rendre acteur de cet élément dans sa production, l'enseignant.e peut proposer un nouveau champ référentiel tel que le light painting.

Aller faire cours dehors, c'est modifier l'environnement de travail de l'élève au service d'une intention. Le paysage qui est utilisé lors de la deuxième séance de "Paysage brisé" a été réalisé en extérieur, il a été peint sur le motif depuis la cour du collège. Comme le rappelle Oscar Wilde, "c'est la nature, ou du moins la perception que nous en avons, qui imite l'art, et non le contraire", ce qui souligne les rapports directs entre représentation et paysage, ainsi que les influences mutuelles. Le contact direct avec la nature, notamment par le prisme de la peinture sur le motif, n'est pas sans rappeler l'impressionnisme, dont plusieurs œuvres ont été projetées en classe par la suite. Le paysage visible par les élèves est alors un paysage de campagne, devant lequel se tiennent quelques habitations et une route au premier plan. Aller dans la cour pour peindre, c'est apprendre à observer le dehors, observer ce qu'on a vraiment devant les yeux, c'est vivre le paysage, le froid de cette journée et sa luminosité. Un proverbe danois rappelle à ce sujet que "Le premier professeur de l'enfant, c'est le parent ; le deuxième, c'est l'enseignant ; et le troisième, c'est l'environnement". Ce contact primordial présente cependant des points négatifs. En extérieur, il est plus difficile de maintenir un cadre, qui nécessite d'être bien posé avant de sortir de la salle. Au-delà de l'excitation générale, il semble que les élèves se soient sentis démunis face à la demande. En complément du manque d'expérience en peinture entraînant un sentiment d'incompétence, les mauvaises conditions de travail (calendrier posé sur les genoux) n'ont pas facilité le lancement de l'activité. L'espace de travail modifie donc de manière importante les productions des élèves. Il semble alors qu'une limite de l'étonnement apparaisse ici. Lors d'une autre version de ce cours avec une autre classe de 5ème, une photographie du paysage vu depuis la cour est projetée au tableau. L'acte de peindre s'effectue donc en intérieur et les élèves se sentaient moins démunis. L'étonnement serait progressif et bénéfique, sans tomber dans la surprise qui perturbe et bloque les élèves, si une séance plutôt modélisante en intérieur était mise en place dans un premier temps. Il serait alors intéressant de comparer avec la classe les différences de sensations entre les deux expériences. Dès lors, pourquoi sortir de la classe ? Ce peut être, en plus des points développés ci-dessus, pour enseigner le dehors ou enseigner avec le dehors. Ces axes peuvent prendre appui sur les thématiques présentes dans l'ouvrage de Paul Ardenne, *Un art écologique : création plasticienne et anthropocène*, où il est question des pratiques artistiques au temps géologique de l'anthropocène. Sortir de la classe, c'est aussi convoquer les techniques Freinet, qui souhaitent améliorer les conditions de travail en sortant pour étudier le milieu local. Cette étude passe par le recueil des représentations des élèves afin d'éduquer le regard. Ce lien entre l'école et la vie est développé par Elise et Célestin

Freinet, il permet d'accroître la motivation. Le tâtonnement permet également de se souvenir plus facilement et éveille les sens.

Ainsi, avoir des espaces flexibles, au sein ou en dehors de la classe, apporte un intérêt pédagogique qui favorise les interactions entre élèves. Un nouvel aménagement de la classe favorise un autre rapport aux autres. Il en va de même pour un changement de contexte, comme c'est le cas lors des cours en extérieur. Ces nouvelles dispositions de cours développent de nouvelles manières d'interagir, avec d'autres acteurs internes ou externes à la classe et à différents moments de la séance.

III - L'encouragement des interactions

Pour finir, nous allons parler des différentes manières d'encourager les interactions entre les membres d'un établissement. Cela passe notamment par une stimulation des échanges entre les élèves, mais aussi par un renforcement des liens avec les autres disciplines.

Favoriser les échanges entre les élèves est un levier de l'étonnement. En effet, le point de vue de l'autre amène toujours à remettre en question ses propres certitudes. Pendant le temps de pratique de la séance "mon crayon danse sur ma feuille", les élèves ont expérimenté ensemble la libération du geste, dans un espace commun extérieur à la classe et réunit sur une même bande de papier. Passé le temps d'étonnement de l'élève, on constate dans l'ensemble de nouvelles dynamiques qui, par réactions, se mettent en place. Comme l'évoque Philippe Meirieu dans son écrit "Où est passé l'étonnement ?", l'élève, malgré cette situation de problème, se montre volontaire et engagé dans les apprentissages. Cela se ressent dans sa posture qui s'adapte à la situation. Dans ce contexte, l'étonnement est en partie provoqué par la mise en place d'un problème imposant de travailler sur un support commun. Une fois l'élève ayant dégagé la nature de l'obstacle, définit ses contours et établit la situation, il perçoit alors le temps de pratique comme un jeu de recherche des indicateurs lui permettant d'être efficace. Tout en respectant la liberté des autres, l'élève adopte une posture proche de son camarade dans le but d'être entendu.e pour partager son constat de la situation de problème. Iel s'affirme, montre sa différence et exprime avoir quelque chose à dire pour avancer dans son travail tout en collaborant, puisque le format l'impose. Cette expression de l'affirmation de soi peut se traduire verbalement mais est davantage présente physiquement, par des gestes, au vu de la situation d'enseignement. Contraint de réaliser un travail commun, l'élève adopte aussi une posture solidaire, se montrant volontaire pour aider. Dans la première phase de travail de libération du geste par l'utilisation du pastel gras, cela se traduit par des travaux en commun dans des zones différentes qui définissent des groupes créés naturellement par affinités. Les élèves échangent alors entre eux pour se mettre d'accord sur leurs gestes et leurs façons d'agir dans la zone. Iels respectent néanmoins des espaces entre chaque acteur.trice afin de conserver une liberté de travail. Dans la deuxième phase, lorsque les élèves ont abandonné le pastel pour utiliser leurs doigts pour estomper, les échanges ont évolué différemment.

Sans doute par peur d'endommager leur travail, la majorité a préféré entamer cette deuxième phase d'expérimentation dans la zone de travail d'un.e autre camarade qui leur a alors permis de réaliser un travail commun en lien avec le support, mais d'aller au-delà dans une pratique collaborative en dépassant leurs frontières. Un lien avec la notion d'expérience de John Dewey peut alors s'établir : un groupe classe qui vit une telle expérience se crée un souvenir commun qui améliorera sans doute les climats de classe et de confiance à l'avenir.

“Pratiques protocolaires” est le titre d'un cours autour des pratiques mutualisées. Après un temps de présentation de réalisations autour du protocole (Sol LeWitt, Roman Opalka, Bernd et Hilla Becher ou encore Niele Toroni par exemple), il est demandé aux élèves d'établir, tous ensemble, une définition de cette pratique. La quantité des références montrées permet d'éviter le caractère modélisant et vise à explorer la diversité de la notion, afin de s'en faire une idée globale. Une fois le concept cerné, la demande est présentée : chaque élève devra établir un protocole en faisant un schéma du résultat attendu, en précisant les outils, matériaux et supports (ainsi que leurs dimensions) à utiliser. Il faudra aussi indiquer les différentes étapes successives et s'il s'agit d'un travail en deux ou trois dimensions. Il faut également que ce protocole soit réalisable en classe. Lorsque ce cours a été testé pour la première fois, il n'avait pas été précisé à la classe que les protocoles seraient redistribués au hasard et réalisés par quelqu'un d'autre. Beaucoup d'élèves ne voyaient donc pas l'intérêt d'expliciter le plus clairement possible leur idée. L'effet de surprise au moment de l'annonce de l'échange était tel qu'il s'agissait plutôt de frustration. Les élèves étaient déçus et ils avaient peur que leur idée soit mal réalisée. Le rapport à l'autre était donc plutôt méfiant. Une nouvelle fois, l'étonnement était trop important puisque cette annonce a amené une mise à dos de la classe envers l'enseignant.e. Il s'agit ici d'une habitude verrouillée depuis toujours qui est remise en question brutalement au cours de la pratique, entraînant une perte du groupe au lieu d'une mise au travail. Une fois cet instant passé et la pratique relancée, il est intéressant d'aborder les notions de collaboration, de co-création et de mutualisation avec les élèves. Le constat qu'il existe des différences entre l'idée de départ, le protocole transmis et la réalisation finale a permis de comprendre le rôle de chaque étape et de chaque personne. La séance s'est terminée avec une ouverture vers l'art conceptuel et sa prédominance de l'idée sur l'œuvre. Un débat autour de la place de l'auteur.trice a également été mis en place, mais il serait bon de le développer encore plus les prochaines fois. Depuis, la séance a aussi été repensée pour favoriser davantage les échanges et obtenir un effet de collectif positif, contrairement à l'unité obtenue à l'encontre du/de la professeur.e. Il sera important de préciser à la classe dès le lancement de la pratique qu'il y aura un échange et que celui-ci sera aléatoire. La dernière version de ce cours propose aussi que les élèves établissent leurs protocoles par groupes de trois, avant de récupérer les consignes d'un autre groupe et d'en proposer trois réalisations individuelles différentes. Ce format permettra peut-être d'accroître la richesse des échanges et d'éviter une situation qui dépasse l'étonnement.

Enfin, les relations entre les élèves sont particulièrement mises en avant dans “Un format surprenant à exposer”. En effet, le choix de l'espace d'exposition pour les bandes de papier implique de s'organiser collectivement. Si deux élèves désirent un même endroit, il est important de discuter de ce choix par le prisme du *in situ* afin de trouver une solution. A l'échelle du groupe classe, se répartir les espaces implique une coordination globale et une réappropriation d'un lieu qui appartient à tous.

Favoriser les échanges entre les élèves, c'est donc parfois les mettre en mouvement dans un but précis et dans un espace adapté et modulable. Des tables en îlots peuvent notamment favoriser la collaboration par exemple. Dans un document intitulé "Repenser les espaces scolaires pour favoriser les apprentissages et le mieux vivre ensemble", disponible en ligne sur le site d'Archiclasse, il est conseillé d'accompagner les élèves plutôt que de les affronter. Du point de vue de la posture, cela signifie que l'enseignant.e se place aux côtés de l'élève et non plus face à lui. Il semble que cette attitude facilite les échanges, non seulement entre le.la professeur.e et les élèves, mais aussi entre les élèves elleux-mêmes, en atténuant le caractère descendant et centré des savoirs.

Une amélioration des relations entre les élèves sert ainsi grandement les apprentissages en augmentant la motivation et le sentiment de compétence. Les enseignements peuvent également gagner en cohérence s'ils sont pensés dans leur interdisciplinarité.

De nombreux ponts peuvent être établis entre les différentes disciplines enseignées, dans le but de donner un sens plus grand aux enseignements. Dans la séance "tous en rythme !", si on s'en tient à la définition de l'étonnement de Joris Thievenaz, le processus de mise au travail démarre par une étape d'expérimentation et de raisonnement qui donne lieu à une enquête. Dans le cas présent, passé l'étonnement des élèves de devoir travailler à partir d'une musique, iels chercheront par l'expérimentation à établir un raisonnement logique entre ce qu'iels font et pourquoi iels le font, mais aussi entre leur pratique plastique et celle engagée en éducation musicale. Au-delà des apports pédagogiques liés au rythme et à l'écoute d'une musique dans le but de le traduire plastiquement, les élèves comprendront le lien entre les disciplines. Faisant le parallèle entre les arts et comprenant qu'ils forment un tout, ils réussiront ainsi à revenir sur leur situation d'incompréhension de début de cours en donnant du sens à la demande de l'enseignant.e.

"Dictée de paysage" est le nom donné à une séquence qui se centre sur les effets de la matérialité de la couleur et de l'outil qui l'applique. Lors d'une première séance, la classe est invitée à expérimenter différents outils afin de trouver plusieurs manières de les utiliser et ainsi d'obtenir des textures. Ce temps de recherche, sans résultat précis attendu, plonge les élèves dans une situation inhabituelle où il ne faut pas faire dans un but mais plutôt expérimenter. Un parallèle peut ici être établi avec "Mon crayon danse sur la feuille" où l'expérimentation est également présente comme première phase d'apprentissage, ce qui n'est pas sans évoquer les pédagogies alternatives ou le "tâtonnement expérimental" d'Elise et de Célestin Freinet. La fin de cette première séance est consacrée à une dictée de paysage, dans le but la semaine suivante d'exploiter les textures les plus adaptées pour colorer ses différentes parties. L'enseignant.e lit donc un texte qui décrit un paysage et les élèves sont invités à le dessiner. Ce dispositif peut surprendre les élèves car c'est très inhabituel. En effet, le terme est pour elleux intrinsèquement lié au français et il a majoritairement une connotation péjorative, associée à une posture très magistrale. L'enjeu était donc de proposer un nouveau regard sur la dictée par la réappropriation, en expliquant qu'elle n'est pas réservée qu'à une seule matière, mais surtout qu'elle a du sens en arts plastiques. Elle permet d'éviter, par la réappropriation, la pensée "tétanisée" (terme de

Philippe Meirieu dans *Où est passé l'étonnement ?*), c'est-à-dire cloisonnée par matières dans ce cas précis. Une dictée produit des différences en dessin du fait de l'imagination. Contrairement à l'attendu d'une seule bonne réponse possible en français, c'est ici un dispositif ouvert car l'objectif est radicalement différent. Le but est en effet de projeter les élèves mentalement dans une représentation et d'éviter le caractère modélisant d'une image projetée ou distribuée. En parallèle, des compétences langagières sont travaillées car quelques élèves n'ont pas compris le sens de tous les mots dictés. Lors de la verbalisation, il a été constaté que le groupe avait pris conscience des écarts entre les dessins, que ces différences étaient dues à l'imagination et que les réalisations se ressemblaient du point de vue des éléments présents (le rocher, les montagnes, les fissures etc). La dictée n'est pas le point central du cours mais il est intéressant de penser une remise en question des stéréotypes en parallèle, ainsi qu'un renouvellement de l'intérêt en fin de première séance. Elle remet en cause les évidences, ce qui s'est remarqué sur les expressions faciales des élèves, qui étaient dans l'incompréhension au départ. Ces indicateurs de l'étonnement sont relevés par Joris Thievenaz dans *Travail et Apprentissages*. Il est alors tout à fait envisageable d'imaginer un projet interdisciplinaire autour de ce dispositif à l'avenir, avec un.e professeur.e de français.



Différentes productions des élèves à chaque étape de la production : l'expérimentation de plusieurs outils de manières variées permet d'obtenir des textures. Ici, les procédés utilisés sont les hachures, les points, les cercles ou encore la dilution de la couleur. Ce travail ne fait sens que lorsqu'il est exploité dans une intention. Le paysage rouge du dessus utilise le caractère granuleux du pastel et ses différentes densités qui contrastent avec la couleur diluée. Le paysage du dessous a recours beaucoup plus fréquemment à cette technique, de nouveau en opposition avec le pastel qui rend le rocher plus saillant.

Au-delà de faire le lien avec d'autres disciplines dans une séance, celle-ci peut se construire avec un.e autre enseignant.e pour créer des situations pédagogiques pluridisciplinaires. La séance "mon crayon danse sur la feuille" invite déjà, par le titre, à faire le lien avec un.e

collègue d'EPS qui pourrait par exemple aider à développer les gestes en se détachant du support par une recherche des mouvements du corps.

D'autres fois, faire classe dehors nous invite à regarder et observer le paysage différemment. Passé ce temps de contemplation, la nature peut aussi devenir matière première au travers de la pratique de land art par exemple. Celle-ci pourrait s'organiser en lien avec un.e collègue de SVT qui, par son apport scientifique, permettrait d'aborder le sujet autrement pour faire des liens plastiques nouveaux et différents pour les élèves.

Pour conclure, à l'image des dispositifs testés, l'étonnement peut être pensé lors des différents temps d'un cours. Ce dernier peut débuter par la convocation d'éléments extérieurs aux arts plastiques, tels que le jeu ou la musique. La restitution des productions peut s'ouvrir sur l'extérieur par le prisme de l'exposition par exemple, rendant ainsi visible les travaux aux différents acteurs de l'établissement. La flexibilité de l'espace d'apprentissage, qui s'adapte à une intention, est aussi un moyen de susciter l'intérêt de l'élève. Cet espace peut se contenir à la salle d'arts plastiques, dont l'aménagement doit être flexible. La posture de l'élève se trouve ainsi changée, tout comme dans le cadre d'un enseignement dans un espace extérieur à la classe. Ces modifications encouragent les interactions en facilitant les échanges entre les élèves et les différentes disciplines.

Au regard des réflexions menées précédemment, il apparaît important d'installer un cadre pédagogique avant de proposer des dispositifs étonnants aux élèves. Ceux-ci doivent être perçus comme un privilège accordé par l'enseignant.e dans un climat de confiance et de motivation générale. Afin que les apprenant.es ne retiennent pas seulement le caractère distrayant d'une de ces séances, il est nécessaire de penser la verbalisation pour mettre en lumière les objectifs d'apprentissage et donner du sens à ces formes pédagogiques.

L'étonnement est ainsi positif pour l'acquisition des savoirs. Il permet un meilleur relationnel avec les élèves, leur permettant de faire un lien entre leurs espaces de vie. Il intervient également comme moteur de mise au travail en donnant une impression plus ludique, créant alors de meilleurs souvenirs pour eux, qui participent au développement du bon climat de classe en vivant des expériences communes.

Les situations étonnantes ont donc des apports pédagogiques au service des apprentissages et de l'intérêt de l'élève. Les différents questionnements abordés pourront être prolongés l'an prochain en les enrichissant notamment des lectures suivantes : *Motivation et réussite scolaire* d'Alain Lieury et Fabien Fenouillet, *L'art dans l'espace public : un activisme* de Paul Ardenne et *Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps* de Philippe Meirieu. Nous souhaitons également poursuivre notre réflexion en évoquant des situations de cours complémentaires à l'étonnement, afin d'étudier leurs apports. Par exemple, la thématique du sensible peut contribuer à renforcer l'étonnement, avec des impulsions autour de la création de rituels pour interagir avec les élèves au-delà des situations de pratique. D'autres cours peuvent se centrer sur la classe dehors (recyclage, glanage, matière végétale, in situ, installations éphémères etc) pour renforcer les liens sensibles entre l'élève et son environnement et sur des projets de grande envergure aussi bien au niveau des dimensions, de la quantité des matériaux ou encore de la durée de la séquence. Ces points peuvent servir l'étonnement tant par contraste que par complémentarité dans le but d'intéresser l'élève par d'autres moyens.